LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY
T. XLI, z. 3 – 2022

DOI: 10.17951/lrp.2022.41.3.7-18

Hanna Solarczyk-Szwec
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ORCID – 0000-0003-4741-4465

OD NOWA? EDUKACJA PRZEZ CAŁE ŻYCIE W POLSKIEJ POLITYCE PUBLICZNEJ*

Wprowadzenie: Artykuł dotyczy makropoziomu polityki publicznej uczenia się przez całe życie w Polsce po 2000 roku, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji dorosłych.
Cel badań: Celem badań jest ocena tej polityki z andragogicznego punktu widzenia, utożsamianego z podejściem humanistyczno-społecznym, stawiającym człowieka i jego dobro w centrum życia społecznego.
Stan wiedzy: Wyzwaniem polskiej polityki publicznej jest niskie uczestnictwo Polaków w edukacji dorosłych w świetle badań porównawczych Unii Europejskiej oraz motywacja zewnętrzna (ze strony pracodawców) dorosłych do uczenia się. Analiza dokumentów strategicznych LLL w Polsce wydanych po 2000 roku dowodzi, że nastąpiło poszerzenie rozumienia edukacji ustawicznej o obszary edukacji pozaformalnej i nieformalnej przy jednoczesnej tendencji do standaryzacji i ilościowego podejścia do edukacji ustawicznej zasilanej przez teorię racjonalnego wyboru. Na tej bazie skonstruowano główne narzędzie realizacji polityki LLL w Polsce – Zintegrowany System Kwalifikacji. Współczesny model realizacji LLL w edukacji dorosłych cechuje kompensacyjny charakter celów, podejście rynkowe na poziomie organizacyjnym oraz mieszany system finansowania.
Podsumowanie: Z andragogicznego punktu widzenia polityka publiczna LLL w Polsce wymaga przewartościowania podstawowych założeń, tj. przedłożenia demokracji nad gospodarkę, inkluzji społecznej nad konkurencję, obywatelstwa i rozwoju osobistego nad zysk i produktywność. W dyskursie uczenia się przez całe życie w Polsce zwycięża administrowanie kompetencjami, a nie pytanie o ich sens i znaczenie, jak chcieliby andragodzy. Wdrożenie Zintegrowanego Sytemu Kwalifikacji oznacza dla polskiej polityki publicznej LLL nowy początek obarczony dużym ryzkiem.

Słowa kluczowe: polityka publiczna LLL w Polsce, dokumenty strategiczne LLL w Polsce, Zintegrowany System Kwalifikacji.

* Sugerowane cytowanie: Solarczyk-Szwec, H. (2022). Od nowa? Edukacja przez całe życie w polskiej polityce publicznej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, *41*(3), 7–18. http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2022.41.3.7-18

WPROWADZENIE

Znaczenie edukacji ustawicznej/uczenia się przez całe życie (LLL – *livelong learning*) rosło w dyskursie publicznym, a także naukowym w XX wieku, przede wszystkim dzięki inicjatywom polityczno-oświatowym międzynarodowych organizacji: UNESCO, OECD i Unii Europejskiej. W dokumentach tych organizacji od lat 60. XX wieku podkreśla się, że celami kształcenia ustawicznego/ uczenia się przez całe życie jest wspieranie rozwoju gospodarczego przez rozwój kwalifikacji zawodowych, a także rozwoju osobistego, umacnianie demokratycznego porządku oraz przeciwdziałanie wykluczeniu poprzez integrację społeczną. Na realizację tych celów organizacje międzynarodowe przeznaczają środki finansowe, ale jednoczesnym skutkiem propagowania edukacji ustawicznej jest upolitycznienie i ekonomizacja tej idei i wykorzystywanie jej do różnych i partykularnych interesów. Jak zauważa Malewski, edukacja ustawiczna to idea dla edukacji, a nie idea edukacyjna mimo tego stała się ideą przewodnią dla andragogiki i edukacji dorosłych. Idee przewodnie „[…] stawiają badaczy w sytuacji przymusu poznawczego, zamykają w swoistych pułapkach poznawczych, których nie można ani obejść, ani zignorować" (Malewski, 2013, s. 35). Dzięki naukowej recepcji tej idei wiemy, że w XX wieku edukacja ustawiczna przeszła drogę od instrumentalnego kształcenia formalnego, głównie zawodowego, do uczenia się przez całe życie, akcentującego odpowiedzialność uczącej się jednostki za ciągły rozwój w różnych sferach aktywności i jako taka odegrała ważną rolę w polskiej andragogice po 1989 roku. Pod jej wpływem nastąpiło wzmocnienie nurtu jakościowych badań edukacji nieformalnej dorosłych, istotnie poszerzając pole naukowych dociekań w andragogice o zjawiska pedagogiki publicznej, takie jak aktywne obywatelstwo, kultura popularna i życie codzienne, instytucje edukacji nieformalnej i przestrzeń publiczna, dominujące dyskursy kulturowe, działalność popularno-naukowa i aktywność społeczna (Biesta, 2012; za: Malewski, 2019). Osiągnięciem analizowanego okresu jest upowszechnienie krytycznego podejścia do edukacji ustawicznej, co pozwala dostrzec instrumentalne wykorzystywanie tej idei do różnych celów oraz wzrost znaczenia andragogiki w społeczeństwie oraz w środowisku naukowym. Jednocześnie można zauważyć w Polsce niedostatek badań edukacji formalnej, w tym zawodowej edukacji dorosłych oraz w dziedzinie polityki oświatowej LLL, co skutkuje rozbieżnością obszarów zainteresowania między teorią i praktyką edukacji dorosłych i rodzi wzajemne rozczarowanie.

Propagowanie od lat 60. XX wieku edukacji ustawicznej jako idei i zasady dla polityki i praktyki oświatowej przyniosło współcześnie powszechnie akceptowane zmiany edukacji w kierunku: poszerzenia dostępu do edukacji, dążenia do likwidacji nadmiernego zróżnicowania edukacyjnego społeczeństw, wyrównywania statusów różnych sektorów edukacji dorosłych, upodmiotowienia dorosłych uczestników edukacji, otwarcie na potrzeby grup defaworyzowanych, rozciągnięcia edukacji na wszystkie elementy społeczeństwa wiedzy – organizacje, ruchy

społeczne, instytucje kultury (Malewski, 2019, s. 402). Wskazane kierunki zmian są nie tylko promowane, ale także finansowane, np. ze środków Unii Europejskiej w ramach polityk publicznych w dziedzinie edukacji. Aktualnie obserwujemy rosnące oczekiwania wobec państwa i rosnącą rolę państwa w kluczowych dziedzinach życia społecznego i gospodarczego, w tym także edukacji w Polsce.

PROBLEM I CEL BADAŃ

Niniejszy tekst dotyczy makropoziomu polityki publicznej uczenia się przez całe życie w Polsce po 2000 roku, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji dorosłych. Celem badania jest ocena tej polityki z andragogicznego punktu widzenia, utożsamianego z podejściem humanistyczno-społecznym, stawiającym człowieka i jego dobro w centrum życia społecznego.

STAN WIEDZY

Wyzwania polityki publicznej LLL w Polsce

Głównym wyzwaniem dla polityki publicznej LLL jest od 1989 roku niski poziom uczestnictwa dorosłych w edukacji. Według Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL/LFS) wartość wskaźnika uczenia się osób w wieku 25–64 lata w czterech ostatnich tygodniach, uwzględniającego uczestnictwo w edukacji formalnej i pozaformalnej, w latach 2004–2017 obniżyła się o 1,5%, z 5,5% w 2004 roku do 4,0% w 2017 roku, co oznacza spadek o 30%. Podobne spadki miały miejsce także w innych krajach europejskich, głównie z Europy Środkowej i Wschodniej, ale także w Wielkiej Brytanii (Worek, 2019, s. 175–176). Co istotne, Polska wśród 31 krajów europejskich zajmuje 26. miejsce, daleko odbiegając od średniej państw Unii Europejskiej. Także badanie Kształcenie Dorosłych (KD/ AES) pokazuje, że uczestnictwo dorosłych w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej w ciągu ostatnich 12 miesięcy było w 2016 roku w Polsce na poziomie 43,3%, co także lokuje nas na dalekich pozycjach w Europie pod tym względem (Worek, 2019, s. 181). Odmienne wyniki przynosi natomiast Bilans Kapitału Ludzkiego z 2017, 2019 i 2020 roku. Wyniki badań BKL z 2019 roku potwierdzają odnotowany w pomiarze z 2017 roku wysoki poziom aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków. Aż 80% osób w wieku 25–64 lata rozwijało swoje kompetencje formalnie, pozaformalnie i nieformalnie w ciągu ostatnich 12 miesięcy poprzedzających badanie, z tego najwięcej, bo 70%, deklarowało udział w edukacji nieformalnej (*Bilans Kapitału Ludzkiego*, 2019, s. 11). Badanie BKL z 2019 roku wskazuje też, że 26,9% osób w wieku 25–64 lata uczestniczyło w edukacji formalnej i pozaformalnej dorosłych w ciągu ostatnich czterech tygodni poprzedzających badanie, co jest znacznie

wyższą wartością niż w Badaniach Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL), która mówi jedynie o 4,8% dorosłych Polaków korzystających z edukacji formalnej i pozaformalnej (*Bilans Kapitału Ludzkiego*, 2019, s. 12). Wskazane rozbieżności wynikają z zastosowania w BKL innego, bliższego i zrozumiałego dla respondentów języka, w tym licznych wyjaśnień terminów i przykładów form uczestnictwa w edukacji dorosłych, żeby obniżyć poziom mglistości języka, który w badaniach BAEL w 2014 roku wynosił 17,4%, co oznacza, że pytania mogły być w pełni zrozumiałe tylko dla osób z wyższym wykształceniem (Worek, 2019, s. 271). Formułując wnioski z prezentowanych wyżej badań należy pamiętać, że bazują one na samoocenie i deklaracjach respondentów i nie dostarczają wiedzy na temat tego, czego się uczą oraz czy i jaką ma to dla nich i otoczenia wartość, szczególnie w obszarze edukacji nieformalnej, która dominuje. Z badań BKL wynika też, że duża odpowiedzialność w zakresie motywowania do edukacji dorosłych spada na pracodawców, ponieważ 60% uczących dorosłych kształci się, aby rozwinąć umiejętności potrzebne w pracy, 57% ponieważ wymaga tego od nich pracodawca, a 19% dokształca się, aby otrzymać podwyżkę (*Bilans Kapitału Ludzkiego*, 2019, s. 13).

Z kolei jeśli wziąć pod uwagę zawartość podstaw programowych kształcenia ogólnego na wszystkich etapach kształcenia, w których zdiagnozowany został deficyt dorosłego i pracownika w obrębie kompetencji społecznych i obywatelskich (Solarczyk-Szwec, 2022a, 2022b), można mieć poważne wątpliwości dotyczące kompetencji do pełnienia tych ról w dorosłości, w czym zawiera się także proaktywna postawa wobec uczenia się przez całe życie.

Dokumenty strategiczne LLL w Polsce

Przed wejściem Polski do Unii Europejskiej został przyjęty przez Radę Ministrów w 2003 roku pierwszy dokument związany z polityką publiczną w dziedzinie edukacji ustawicznej – „Strategia rozwoju edukacji ustawicznej do 2010 r.". Za cel rozwoju kształcenia ustawicznego i uczenia się przez całe życie przyjęto wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju osobowości, stymulowanie innowacyjności i kreatywności człowieka, aby sprzyjać wzrostowi konkurencyjności, poprawie organizacji pracy i tworzeniu podstaw rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy. Jednocześnie podkreślono, że jest to zgodne z polityką Unii Europejskiej ukierunkowaną na aktywne uczestnictwo w społeczeństwie obywatelskim, osobiste spełnienie, dostosowywanie się do ciągłych zmian i umożliwienie uzyskania zatrudnienia [*Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna)*, s. 4]. Wskazano następujące, korespondujące z europejskim obszarem uczenia się przez całe życie, priorytety polityki publicznej LLL w Polsce do 2010 roku:

1. Zwiększanie dostępności do kształcenia ustawicznego.
2. Podnoszenie jakości kształcenia ustawicznego.
3. Współdziałanie i partnerstwo.
4. Wzrost inwestycji w zasoby ludzkie.

5. Tworzenie zasobów informacyjnych w zakresie kształcenia ustawicznego i rozwój usług doradczych.
6. Uświadamianie roli i znaczenia kształcenia ustawicznego.

Strategia odwoływała się do Ustawy o Systemie Oświaty, w której przyjęte definicje zawężały pojęcie kształcenia ustawicznego do formalnej edukacji zawodowej lub oświaty dorosłych, co w pierwszym okresie miało duży wpływ na rozwój kształcenia ustawicznego w Polsce, utrwalając jego tradycyjne rozumienie i rozwiązania, na które przeznaczono pierwsze środki finansowe z UE w latach 2004–2006. Szacuje się, że na projekty szkoleniowe w tym okresie wydano ok. 253 mln euro (Andrzejczak, 2011, s. 42).

Kolejny dokument strategiczny dotyczący edukacji ustawicznej pt. *Perspektywa uczenia się przez całe życie* został opracowany przez Międzyresortowy Zespół ds. uczenia się przez całe życie na lata 2013–2020. Ważnym punktem odniesienia tego dokumentu były zasady tworzenia europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie, a za narzędzie ich realizacji przyjęto rekomendowaną przez UE Europejską Ramę Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Jak czytamy w analizowanym dokumencie: „Narzędzie to powinno przyczynić się do wdrożenia zmian mających na celu stworzenie przejrzystego i sprawnie działającego krajowego systemu kwalifikacji, uwzględniającego równoważność dochodzenia do kwalifikacji różnymi ścieżkami – na drodze formalnej, pozaformalnej i nieformalnej" (*Perspektywa*…, s. 4). Atutem tego dokumentu jest szersze niż w poprzednim podejście do uczenia się przez całe życie, uwzględniające uczenie się na kolejnych etapach życia i kariery różnymi drogami. Cel strategiczny uwzględnia wspieranie rozwoju kompetencji adekwatnych do wyzwań w życiu zawodowym, społecznym i osobistym. Natomiast cele powiązane dotyczą już tylko kwestii służących rozwojowi gospodarki (*Perspektywa*…, s. 42). Do realizacji celów zawartych w *Perspektywie uczenia się przez całe życie* wykorzystano znaczne środki z UE. Istotna poprawa została osiągnięta w opiece przedszkolnej dzieci od 4. roku życia, wzrósł też odsetek osób z wyższym wykształceniem, przewyższając średnią UE. Niezadawalający pozostał odsetek dorosłych w wieku 25–64 lata uczestniczących w kształceniu lub w szkoleniu, który w świetle badania AES/Eurostat pozostaje daleko poniżej średniej EU. W toku realizacji celów *Perspektywy uczenia się przez całe życie* coraz większą wagę i środki przeznaczano na wdrożenie Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz krajowego systemu kwalifikacji, znanego dziś pod nazwą Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, który awansował współcześnie do rangi głównego narzędzia polityki publicznej uczenia się przez całe życie w Polsce.

Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (ZSU 2030) to nowy, aktualnie obowiązujący dokument dotyczący uczenia się przez całe życie na rzecz rozwoju umiejętności niezbędnych do wzmocnienia kapitału społecznego, włączenia społecznego, wzrostu gospodarczego i osiągnięcia wysokiej jakości życia. To dokument, który został opracowany z uwzględnieniem: wymogów wynikających z Umowy Partnerstwa

w Unii Europejskiej, dokumentu strategicznego *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, dokumentacji *OECD Skills Strategy* oraz założeń Nowego Europejskiego Programu na rzecz Umiejętności. Składa się z dwóch części: ogólnej (przyjętej w 2019 roku), która zawiera diagnozę, priorytety i kierunki działań, oraz szczegółowej (przyjętej w 2020 roku), która zawiera rozszerzoną diagnozę, katalog podejmowanych i planowanych działań, a także rozszerzony opis mechanizmów wdrażania. Na podstawie diagnozy stanu edukacji oraz konsultacji społecznych wskazano następujące obszary oddziaływania w ramach ZSU 2030 (część szczegółowa):

1. Umiejętności podstawowe, przekrojowe i zawodowe dzieci, młodzieży i osób dorosłych.
2. Rozwijanie umiejętności w edukacji formalnej – kadry zarządzające.
3. Rozwijanie umiejętności w edukacji formalnej – kadry uczące.
4. Rozwijanie umiejętności poza edukacją formalną.
5. Rozwijanie i wykorzystanie umiejętności w miejscu pracy.
6. Doradztwo zawodowe.
7. Współpraca pracodawców z edukacją formalną i pozaformalną.
8. Planowanie uczenia się przez całe życie i potwierdzanie umiejętności.

Analiza dokumentu pozwala na sformułowanie kilku wniosków na potrzeby tego artykułu. Edukacja całożyciowa jest wielokrotnie przywoływana w różnych kontekstach i znajduje ideowe odzwierciedlenie we wszystkich obszarach oddziaływania ZSU w części szczegółowej. Dyskusyjne jest oparcie całej strategii na ekonomicznej teorii racjonalnego wyboru promowanej przez OECD, która zakłada klasyczne planowanie, określanie i osiąganie pożądanych stanów społeczeństwa w przyszłości, gdzie „interes publiczny" został zdefiniowany przez profesjonalistów, którzy ustanowili zasady i normy, cele i zadania, kierując się myśleniem życzeniowym. W części szczegółowej strategii znajdziemy liczne kierunki działań – dla 8 obszarów wskazano łącznie 176 kierunków działań z licznymi wskazówkami szczegółowymi. Nie stanowią one spójnego projektu zmian, lecz eklektyczny zbiór postulatów o różnej wadze i potencjalnych skutkach dla edukacji przez całe życie. Trudno odnaleźć w tym zbiorze myśl przewodnią, wizję, która poruszy wyobraźnię oraz jest w stanie mobilizować ludzi i grupy do działania. Język strategii bazujący na standaryzacji, efektach uczenia się podporządkowanych rynkowi pracy jest emanacją krytykowanego przez pedagogów paradygmatu edukacji opartej na transmisji, adaptacji, pozbawiającej uczestników procesu kształcenia podmiotowości, wtłaczającej w rutynę i zależności.

Narzędzia realizacji polityki publicznej LLL

Priorytetem polityki publicznej LLL jest walidacja kwalifikacji zawodowych zdobywanych różnymi drogami poza systemem edukacji formalnej. Założenia z tym związane zawiera Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK), który jest wprowadzonym ustawą zbiorem zasad, standardów, nowych funkcji i ról oraz procedur

regulujących sposób działania różnych podmiotów (osób i instytucji) związanych z nadawaniem kwalifikacji oraz zapewnianiem ich jakości. Elementami opisanego w ZSK rozwiązania systemowego są:

1. Kwalifikacje włączone do zintegrowanego systemu.
2. Polska Rama Kwalifikacji.
3. Standardy opisywania kwalifikacji.
4. Przypisywanie poziomu PRK kwalifikacjom.
5. Walidacja i certyfikacja.
6. Zapewnianie jakości nadawania kwalifikacji.
7. Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji.
8. Nadzór w zintegrowanym systemie kwalifikacji.
9. Koordynacja Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.

Jak wynika z powyższego, jest to złożony z wielu elementów system, który został zbudowany od podstaw zarówno w sferze rozwiązań organizacyjnych, jak i języka nowych pojęć i terminów, którym nadano inne znaczenia. Nie jest moim zamiarem szczegółowe opisanie tego skomplikowanego systemu, zwrócę tylko uwagę na jego kluczowe składniki. Zapleczem koncepcyjnym polityki publicznej LLL jest Europejska i Polska Rama Kwalifikacji, która wskazuje, jak powinny być opisywane kwalifikacje. Każdy poziom jest zdefiniowany za pomocą ogólnych stwierdzeń charakteryzujących wymagania w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które muszą spełniać osoby posiadające kwalifikacje danego poziomu. Obok Polskiej Ramy Kwalifikacji powstają Sektorowe Ramy Kwalifikacji (SRK), które są obszarowym rozwinięciem charakterystyk typowych dla kwalifikacji o charakterze zawodowym. Kluczowym składnikiem systemu walidacji jest Zintegrowanym Rejestr Kwalifikacji (ZRK), z którego można dowiedzieć się, jakie konkretne wymagania trzeba spełnić, żeby uzyskać daną kwalifikację, oraz jakie instytucje mają uprawnienia do ich nadawania. W rejestrze ujęte są tzw. kwalifikacje pełne, tj. te, które są nadawane wyłącznie w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego, a także cząstkowe, w skład których wchodzą kwalifikacje ze szkolnictwa zawodowego, nadawane po ukończeniu studiów podyplomowych, uregulowane, rynkowe oraz rynkowe w rzemiośle. ZRK pełni także funkcję łącznika dla instytucji, które współpracują w ramach ZSK. Wsparciem dla osób, które chcą się uczyć i rozwijać przez całe życie jest Baza Usług Rozwojowych, która umożliwia wyszukiwanie szkoleń zgłaszanych przez podmioty świadczące tego rodzaju usługi.

Szczegółową analizę i ocenę systemu walidacji w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji przedstawiła Szyling (2016), która zwróciła uwagę na liczne uproszczenia, wykluczenia i przemilczenia, występujące na etapie projektowania merytorycznych podstaw koncepcji walidacji, co doprowadziło do wygenerowania złożonego proceduralnie i niejasnego obszaru wiedzy oraz edukacyjnego działania, w którym porusza się tylko grupa wyspecjalizowanych ekspertów (Szyling, 2016, s. 193). Dalej dowodzi: „Owo zawłaszczenie koncepcji walidacji efektów uczenia

się przez jeden dyskurs, ideologicznie podporządkowany neoliberalnej koncepcji edukacji […], stwarza warunki sprzyjające budowaniu świata pozorów i aksjologicznego relatywizmu (zob. np. Szkudlarek 2004, Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska 2013)". Wobec powyższego postuluje krytyczną interpretację, która uchroni przez zaakceptowaniem pseudoteorii pedagogicznej redukującej złożony świat edukacji do kontrolowanych administracyjnie procedur (s. 194).

Edukacja dorosłych z perspektywy polityki publicznej LLL

Diagnoza edukacji dorosłych w ramach badania Bilansu Kapitału Ludzkiego z lat 2017–2019 przynosi przede wszystkim nowe dane na temat uczestnictwa dorosłych w edukacji, o czym pisałam w punkcie „Wyzwania polityki publicznej LLL w Polsce". Odsetek ten znacznie przewyższa dane z europejskich badań porównawczych i wymaga podjęcia działań zmierzających do ich uspójnienia ze strony odpowiedzialnych struktur państwa. Inną zmianą, jaką należy odnotować w porównaniu do lat 90. XX wieku, jest niefinansowy charakter bierności edukacyjnej dorosłych: spośród 20% osób nieuczestniczących w edukacji dorosłych 63% podaje, że nie było to potrzebne w pracy zawodowej, a 48% wskazuje na brak czasu z powodów zawodowych i osobistych. Niezmiennie uczestnictwo w edukacji dorosłych różnicuje: wykształcenie, sytuacja zawodowa, zajmowane stanowisko oraz wiek. W porównaniu do lat 90. nie zmieniła się zasadniczo struktura i lokalizacja oferentów edukacji dorosłych – 82% podmiotów oferujących szkolenia ma charakter prywatny (11% to instytucje publiczne, 7% – NGO) – większość z nich ma swoje siedziby w dużych aglomeracjach (Worek, 2019, s. 54). W zakresie treści kształcenia dominuje edukacja zawodowa dorosłych – oferuje ją 84% podmiotów. Edukacja dorosłych w porównywalnym stopniu jest finansowana ze środków prywatnych (36%) oraz ze środków pracodawców (35%), 14% pochodzi ze środków instytucji publicznych, 9% z funduszy strukturalnych, 5% z Krajowego Fundusz Szkoleniowego (Worek, 2019, s. 55).

Z analizy dokumentów strategicznych i danych statystycznych dotyczących edukacji dorosłych, wynika, że w Polsce realizowany jest kompensacyjny model polityki publicznej LLL, tj. zwiększenie zatrudnienia i wzrostu gospodarczego oraz promowanie włączania społecznego. Celowi temu nie służy rynkowy model organizacji edukacji dorosłych w Polsce, który sprzyja nierównościom i wykluczeniu społecznemu. Także mieszany system finansowania edukacji dorosłych nie gwarantuje osiągnięcia wskazanych celów polityki LLL. Analizując wpływ państwa na aktywność edukacyjną dorosłych, warto mieć na uwadze badania, z których wynika, że poziom aktywności edukacyjnej dorosłych wiąże się z różnorodnością form i zakresu wsparcia publicznego skierowanego nie tylko bezpośrednio do edukacji dorosłych, ale ogólniej – oddziaływania na te mechanizmy społeczne, które wzmacniają włączenie społeczne, wspierają rozwój społeczeństwa obywatelskiego, wpływają na kształtowanie więzi społecznych (Desjardinis i in., 2006; Holford i in.,

2008; Boern i in., 2012; za: Worek, 2019, s. 57). Obserwacja sytuacji w Polsce pozwala na sformułowanie wniosku, że procesy społeczne idą w przeciwnym kierunku. Grupowanie krajów ze względu na poziom aktywności edukacyjnej dorosłych wykazuje duże podobieństwo do modelu państwa i jego roli w życiu gospodarczym i społecznym (Worek, 2019, s. 58), co sprawia, że Polska zgodnie z danymi Eurostatu znajduje się w czwartej grupie krajów, którą tworzą kraje Europy Południowej (Portugalia, Grecja), Europy Środkowej i Wschodniej (Polska i Węgry), gdzie odsetek osób aktywnych edukacyjnie jest najniższy (Worek, 2019, s. 58).

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Przeprowadzona analiza pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

- polska polityka publiczna LLL ma odtwórczy, wzorowany na postulatach Unii Europejskiej charakter;
- Zintegrowana Strategia Umiejętności to dokument wytyczający priorytety i kierunki polityki publicznej w dziedzinie LLL reprezentuje racjonalny paradygmat polityki publicznej;
- priorytetem polskiej polityki publicznej LLL jest walidacja kompetencji zawodowych za pomocą narzędzi w ramach Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji; w konsekwencji mamy do czynienia z kolejną redukcją LLL do wymiaru ekonomicznego;
- Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK) jest zbiorem zasad, standardów, nowych funkcji i ról oraz procedur regulujących sposób działania różnych podmiotów, w którym sprawnie porusza się tylko wąska grupa specjalistów;
- ZSK wdraża nowy język, nowe pojęcia lub nadaje starym pojęciom nowe znaczenia, co stanowi barierę w porozumiewaniu się interesariuszy;
- osamotnienie jednostki – w reakcji odwołuje się ona do edukacji formalnej (studia wyższe), edukacji zawodowej w miejscu pracy lub nieuczestniczenia w LLL;
- marginalizowanie w polityce publicznej wymiaru społecznego LLL.

Powyższe oznacza, że znów zaczynamy od początku! Zasadne są jednak obawy, że z nowych procedur polityki LLL, mimo ogromnych nakładów finansowych, będą chcieli lub mogli skorzystać nieliczni i nie przyniesie to społeczeństwu, państwu i gospodarce jakościowej zmiany i oczekiwanych korzyści.

Alternatywa

Alternatywą dla racjonalnego paradygmatu, który zawłaszczył politykę publiczną LLL w Polsce, jest paradygmat interpretatywny, według którego polityka publiczna to powiązane ze sobą przekonania i działania pozostające ciągle w procesie tworzenia i zmiany (Szarfenberg, 2016, s. 64). Polityka publiczna i myślenie o niej

dzieje się we wspólnocie politycznej, która nie przypomina wcale rynku i dlatego ekonomiczne wzory racjonalnego wyboru na podstawie porównań stosunku kosztów do korzyści nie są odpowiednie (Stone, 2001). Tworzenie polityki publicznej polega na sztuce opowiadania przekonującej i budującej konsensus opowieści, która porusza wyobraźnię moralną opinii publicznej oraz mobilizuje ludzi i grupy do działania (Lejano i Long, 2012). Z andragogicznego punktu widzenia polityka publiczna LLL w Polsce wymaga przewartościowania podstawowych założeń, tj. przedłożenia demokracji nad gospodarkę, inkluzji społecznej nad konkurencję, obywatelstwa i rozwoju osobistego nad zysk i produktywność. W dyskursie uczenia się przez całe życie w Polsce zwycięża administrowanie kompetencjami, a nie pytanie o ich sens i znaczenie, jak chcieliby andragodzy (Jurgiel-Aleksander i Jagiełło-Rusiłowski, 2013, s. 65–73).

BIBLIOGRAFIA

Andrzejczak, A. (2011). Pozaformalna edukacja ustawiczna w Polsce po wstąpieniu do Unii Europejskiej. *Zeszyty Naukowe*, *185*, 34–53.

Bilans Kapitału Ludzkiego (2019). Rozwój kompetencji – uczenie się dorosłych i sektor rozwojowy. Pobrane 15, czerwca, 2022 z: https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/259620/gorniak_strzebonska_worek_rozwoj_kompetencji%20_uczenie_sie_doroslych_i_sektor_rozwojowy_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Dudzikowa, M., Knasiecka-Falbierska, K. (Red.). (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Impuls.

Jurgiel-Aleksander, A., Jagiełło-Rusiłowski, A. (2013). Dyskurs uczenia się przez całe życie: administrowanie kompetencjami czy pytanie o ich sens i znaczenie. *Rocznik Andragogiczny*, *20*, 65–73. http://dx.doi.org/10.12775/RA.2013.002

Lejano, R.P., Long, C. (2012). Hermeneutic Approach to Exlplaining and Understanding Public Contoversies. *Journal of Public Asdministration Research and Theory*, *2*(4), 793–814. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2058158

Malewski, M. (2013). O „polityczności" andragogiki. *Edukacja Dorosłych*, *1*, 9–24.

Malewski, M. (2019). Andragogika. W Z. Kwieciński, B. Śliwerski (Red.), *Pedagogika* (s. 391–404). PWN.

Perspektywa uczenia się przez całe życie. Pobrane 15, czerwca, 2022 z: https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie

Solarczyk-Ambrozik, E. (2013). Od uspołecznienia mas do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie. *Edukacja Dorosłych*, *1*, 35–44.

Solarczyk-Szwec, H. (2013). Walidacja kompetencji społecznych w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. *E-mentor*, *5*(52), 4–14.

Solarczyk-Szwec, H. (2022a). Kompetencje społeczne na progu dorosłości. Krytyczna analiza podstawy programowej dla III etapu edukacji. *Dyskursy Młodych Andragogów*, *23* [w druku].

Solarczyk-Szwec, H. (2022b). Deficyt pracownika w podstawach programowych kształcenia ogólnego. W M. Rosalska, A. Wawrzonek, J. Szłapińska (Red.), *Człowiek dorosły w zróżnicowanych kontekstach* (s. 158–170). Seria Psychologia i Pedagogika, nr 357. Wyd. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Stone, D. (2001). *Policy Paradox: The Art of Political Decision Making (Revised Edition)*. W.W. Norton & Company.

Szarfenberg, R. (2016). Polityka publiczna – zagadnienia i nurty teoretyczne. *Studia z Polityki Publicznej*, *3*(1(9)), 45–75. http://dx.doi.org:10.33119/KSzPP.2016.1.1

Szkudlarek, T. (2004). Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później. *Ars Educandi*, *4*, 83–104.

Szyling, G. (2016). Koncepcja walidacji efektów uczenia się: obszary pedagogicznych redukcji i ich (nie)zamierzonych skutków. *Rocznik Andragogiczny*, *23*, 169–198, http://dx.doi.org/1012775/RA.2016.009

Śliwerski, B. (2021). Uwarunkowania i osiągnięcia szkół naukowych w zakresie ekspertyz oraz badań polityki oświatowej. W S. Kwiatkowski (Red.), *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką* (s. 85–99). Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.

Worek, B. (2019). *Uczące się społeczeństwo. O aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków*. Wyd. UJ.

Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna). Pobrane 15, czerwca, 2022 z: https://www.ibe.edu.pl/index.php/pl/projekty-krajowe/zintegrowana-strategia-umiejetnosci

Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część_szczegółowa). Pobrane 15, czerwca, 2022 z: https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zintegrowana-strategia-umiejetnosci-2030-czesc-szczegolowa-dokument-przyjety-przez-rade-ministrow

Zintegrowany System Kwalifikacji. Pobrane 15, czerwca, 2022 z: https://www.kwalifikacje.gov.pl/

FROM THE BEGINNING AGAIN? LIFELONG LEARNING IN POLISH PUBLIC POLICY

Introduction: This article concerns the public policy of lifelong learning in Poland after 2000, with particular emphasis on adult education.
Research Aim: The purpose of the research is to evaluate this policy from the andragogic point of view, identified with the humanistic and social approach, which places man and his well-being at the centre of social life.
Evidence-based Facts: The challenge of Polish public policy is the low participation of Poles in adult education in the light of comparative studies of the European Union and the external (i.e. on the part of employers) motivation of adults to learn. The analysis of the LLL strategic documents in Poland published after 2000 proves that there has been a broadening of the understanding of lifelong learning to the areas of non-formal and informal education, with a simultaneous tendency to standardize and quantitatively approach lifelong learning powered by the theory of rational choice. It was on this basis that the main tool for implementing the LLL

policy in Poland, i.e. the Integrated Qualifications System, was constructed. The contemporary model of implementing LLL in adult education is characterized by the compensatory nature of goals, a market-based approach at the organizational level, and a mixed financing system.
Summary: From an andragogic point of view, LLL public policy in Poland requires a re-evaluation of the basic assumptions, i.e. the placing of democracy over the economy, social inclusion over competition, citizenship and personal development over profit and productivity. In the discourse of lifelong learning in Poland, it is the administration of competences that prevails, and not the question of their meaning and significance, as andragogues would like. The implementation of the Integrated Qualifications System means a new beginning for the Polish LLL public policy, burdened with a high risk.

Keywords: LLL public policy in Poland, LLL strategic documents in Poland, Integrated Qualifications System.